



You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Kompetencja tekstotwórcza a wyobraźnia i orientacja przestrzenna uczniów klas III

Author: Anna Guzy

Citation style: Guzy Anna. (2010). Kompetencja tekstotwórcza a wyobraźnia i orientacja przestrzenna uczniów klas III. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), "Dziecko, język, tekst" (S. 110-122). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Anna Guzy

Kompetencja tekstotwórcza a wyobrażenia i orientacja przestrzenna uczniów klas III

Większość działań człowieka zawiera [...] aspekt przestrzenny w tym sensie, że przedmioty służące orientacji są rozmieszczone według takich relacji, jak: wewnątrz i na zewnątrz; daleko i blisko; razem i osobno; ciągle i nieciągle. Przestrzeń nie jest zatem szczególną kategorią służącą orientacji, lecz aspektem każdej orientacji.

Christian Norberg-Schulz

„Kompetencja” w słownikach języka polskiego definiowana jest jako: „zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi itp., zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”¹. Szerszy zakres tego pojęcia można odnaleźć w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny* pod redakcją Haliny Zgółkowej. Oprócz klasycznych znaczeń znajdziemy w nim definicję kompetencji językowej i komunikacyjnej, określonych jako „językoznawcze znaczenia kompetencji”².

Jak zauważa Anna Tabisz, „kompetencję tekstową traktuje się jako przejaw kompetencji językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej”³, a „uczestniczeniu w aktach komunikacji towarzyszy naturalna zdolność postrzegania typów zdarzeń tekstowych. Zdolność tę określa się niekiedy

¹ *Mały słownik języka polskiego*. Red. S. SKORUPKA, H. AUDERSKA. Warszawa 1968, s. 291.

² Por. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. T. 16–17. Red. H. ZGÓŁKOWA. Poznań 1997.

³ A. TABISZ: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole 2006, s. 63.

terminem »kompetencja tekstowa« (...). U podłoża tej cechy leży zdolność człowieka do produkowania i odbierania różnych typów zdarzeń komunikacyjnych”⁴.

„Kompetencja tekstotwórcza”, ogólnie mówiąc, to umiejętność tworzenia tekstów spójnych, zorganizowanych, stanowiących całość informacyjną⁵. To również umiejętność „postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, tzn. zdolność określania gatunków tekstów, rozumianych jako wypowiedzi kulturowo i historycznie ukształtowane oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się”⁶.

Rozważania definicyjne obejmują również zdefiniowanie kompetencji przestrzennej (rozumianej jako suma kompetencji związanej z wyobraźnią i orientacją przestrzenną).

Nie jesteśmy w stanie zrozumieć terminu „wyobraźnia przestrzenna” bez zróżnicowania terminów dotyczących płaszczyzny. Przykładem może być rysunek. Płaszczyzna papieru, na której powstaje wytwór plastyczny, jest płaska, natomiast jak podkreśla Małgorzata Łuszczak, „rzeczywistość, z której wyobraźnia się wywodzi, która wyobraźnię inspiruje i jest z nią w wieloraki sposób związana, jest przestrzenna. Obraz powstający na płaszczyźnie jest odbierany przestrzennie. Złudzenie doznań przestrzeni powstaje w wyniku możliwości percepcyjnych odbiorcy w zakresie umiejętności przestrzennego wyobrażania sobie przedstawionej na płaszczyźnie rzeczywistości”⁷.

Zagadnienie orientacji przestrzennej w literaturze przedmiotu (mam na myśli literaturę z zakresu pedagogiki, psychologii oraz dydaktyki) nie jest jednoznacznie opisane. Nie do końca wiadomo, w jaki sposób dziecko poznaje przestrzeń⁸. Jak zauważa Gruszczyk-Kolczyńska, „wiemy tylko, że różne są drogi i sposoby uczenia się i że istnieją pewne prawidłowości, według których wiedza o przestrzeni kształtuje się w umyśle dziecka”⁹.

W przypadku dzieci poznawanie przestrzeni przebiega stopniowo, pierwszym etapem jest świadomość własnego ciała, bycia odrębną osobą. Najpierw dziecko kształtuje poczucie: „To jestem ja. Tak wy-

⁴ Ibidem, s. 65.

⁵ Ibidem, s. 10.

⁶ S. GAJDA: *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001, s. 255.

⁷ M. ŁUSZCZAK: *Pedagogiczne możliwości kształcenia wyobraźni przestrzennej studentów*. Gieszyn 1997, s. 63.

⁸ Por.: A. SZEMIŃSKA: *Niezmiennność stosunków w przestrzeni*. W: *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela*. T. 1. Red. Z. SEMEDENI. Warszawa 1991; E. STUCKI: *Metodyka nauczania matematyki w klasach niższych*. Cz. 1. Bydgoszcz 1992.

⁹ E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, E. ZIELIŃSKA: *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa 1997, s. 14.

glądam. Mam swoje imię. Wiem, jak nazywają się części mojego ciała”¹⁰. Kolejnym etapem jest rozpatrywanie wszystkiego z własnego punktu widzenia, dziecko stopniowo zdaje sobie sprawę z otaczającej je rzeczywistości. Poznaje przedmioty znajdujące się dookoła: nad nim, pod nim, z boku, po prawej i po lewej. Pojęcia dotyczące relacji przestrzennych są bardzo dobrze rozwinięte u dzieci sześciolletnich, potrafią one doskonale określić położenie i kierunek przemieszczania się przedmiotów.

Istotne dla dalszych rozważań pojęcie wyobraźni przestrzennej nie jest do końca jednoznaczne, definiuje się je rozmaicie. Odmienne przedstawiane jest w literaturze z zakresu psychologii i pedagogiki, inaczej w odniesieniu do sztuk plastycznych, skrajnie różnie — w naukach ścisłych.

W niniejszym opracowaniu rozumienie wyobraźni traktuję zgodnie z definicjami psychologicznymi, które mówią, że „wyobraźnia przestrzenna to sprawność wyobrażania sobie układów przestrzennych oraz operowania przestrzennego nimi”¹¹.

Po rozważaniach definicyjnych warto się zastanowić, **czy można mówić o korelacji pomiędzy wyobraźnią i orientacją przestrzenną a kompetencjami językowymi, w tym kompetencją tekstotwórczą**¹².

By odpowiedzieć na postawione pytanie, przeprowadziłam w klasach III szkoły podstawowej badania, które trwały od końca marca do połowy czerwca 2008 roku. Badaniu poddałam łącznie blisko 300 uczniów, w tym po 100 uczniów: ze środowiska miejskiego (duże miasto, szkoła zlokalizowana w centrum¹³), ze środowiska osiedlowego (szkoły zlokalizowane na obrzeżach miast¹⁴) oraz ze środowiska wiejskiego¹⁵.

Przebieg badań

Poziom kompetencji tekstotwórczej uczniów określano na podstawie dłuższych wypowiedzi na zadany temat. Zadaniem dzieci było opisanie ciekawej przygody, która ostatnio im się przydarzyła. Nauczyciel określił

¹⁰ Ibidem.

¹¹ W. SZEWCZUK: *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1979, s. 348.

¹² W poniższych analizach termin „kompetencja tekstotwórcza” będę traktowała głównie jako proces tworzenia tekstu i w tym kontekście będę szukała występowania (bądź braku) zależności między kompetencją przestrzenną i kompetencją tekstotwórczą.

¹³ Szkoły zlokalizowane w Katowicach (SP nr 1 oraz SP nr 15).

¹⁴ Badania prowadzone były w SP nr 28 w Zabrze-Rokitnicy oraz SP nr 38 w Gliwicz-Łabędach.

¹⁵ Badania prowadzone były w SP w Rudawie, Bełku oraz Gorzycach.

zasady wykonania pracy — uczniowie mieli zastosować formę listu skierowanego do przyjaciela¹⁶. Analiza prac uczniów stała się podstawą oceny (w skali od 0 do 3 punktów) następujących elementów kompetencji tekstotwórczej (za A. Tabisz):

1. Struktura tworzonych tekstów (kompozycja, składniki ramy: początek i koniec).
2. Tło pragmatyczne (cel wypowiedzi, nadawca, odbiorca, relacje nadawczo-odbiorcze).
3. Realizacja tematu (zrozumienie tematu i jego realizacja).
4. Wybrane cechy językowe (ortografia i interpunkcja, składnia, fleksja itp.).

Do oceny poziomu kompetencji przestrzennej posłużył standaryzowany na małej próbie badawczej test wyobraźni i orientacji przestrzennej. Test składał się z sześciu zadań.

Zadanie pierwsze polegało na narysowaniu we wskazanym miejscu postaci bałwanka (zgodnie z opisem nauczyciela), zadanie drugie wymagało od ucznia sporządzenia mapy, z zachowaniem odpowiednich proporcji (uczeń rysował mapę na podstawie zamieszczonego opisu). Kolejnym zadaniem było dyktando graficzne (łączenie punktów we wskazanej przez nauczyciela kolejności), zadanie czwarte wymagało od ucznia umiejętności wyodrębnienia z większej figury jej mniejszych elementów. Zadanie piąte sprawdzało umiejętność rysowania lustrzanego odbicia narysowanych obiektów. W zadaniu ostatnim uczeń miał wskazać odpowiedni rzut figury, niepasujący do pozostałych. Za wykonanie wszystkich poleceń dziecko mogło uzyskać maksymalnie 78 punktów.

Wyniki badań

1. Uczniowie w przeważającej większości zachowywali schemat charakterystyczny dla formy listu. Temat był tylko częściowo narzucony przez nauczyciela, co dało uczniowi możliwość niemalże całkowitej swobody.

2. W analizowanych listach można zauważyć powtarzalność kompozycyjną typową dla tej formy wypowiedzi (umieszczenie daty, pozdrowienia

¹⁶ List jako gatunek stanowił już narzędzie do analizy kompetencji tekstotwórczej uczniów. Por. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Twórczość językowa dzieci*. W: D. BULĄ, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, H. SYNOWIEC: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004, s. 85–94.

na początku listu, krótki wstęp, rozwinięcie — przedstawienie opisywanej historii, zakończenie i prośba do adresata o szybką odpowiedź).

3. Listy uczniów napisane były najczęściej językiem prostym. Zawierały dużo zwrotów i konstrukcji typowych dla mówionej odmiany polszczyzny.

4. W konstrukcjach składniowych przeważały zdania złożone współrzędnie. Odnotować można jednak było zdania długie i zawile, co jest charakterystyczne dla polszczyzny mówionej dzieci (tzw. potoki składniowe).

5. W listach uczniów brakowało zachowania porządku przyczynowo-skutkowego, często nawet w warstwie semantycznej.

6. Długość prac dziewcząt niezależnie od środowiska była dłuższa od średniej długości prac chłopców.

A oto jak przedstawiają się wyniki badań analizowanych składników kompetencji tekstotwórczej.

Tabela 1. zawiera wyniki uzyskane przez uczniów za przygotowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych (listy). W tabeli uwzględniono, oprócz elementów kompetencji tekstotwórczej, również długość pracy.

Tabela 1

Wyniki uzyskane przez uczniów klas III (dłuższa forma wypowiedzi)

Środowisko/Płeć	Długość pracy	Struktura	Ło pragmatyczne	Realizacja tematu	Cechy językowe	Kompetencja tekstotwórcza
Miasto — dziewczęta	66,76	2,53	2,4	2,44	1,89	8,88
Wieś — dziewczęta	41,53	2,46	2,59	2,51	2,02	8,95
Osiedle — dziewczęta	63,56	2,07	2,1	2,44	1,93	8,55
Miasto — chłopcy	52,12	2,08	2,15	2,09	1,03	6,97
Wieś — chłopcy	46,12	1,66	1,88	1,98	1,66	7,19
Osiedle — chłopcy	55,25	2,06	2,08	2,43	1,72	8,28
Miasto (średnia)	58,42	2,25	2,26	2,25	1,4	7,92
Wieś (średnia)	36,6	2,12	2,24	2,17	1,84	8,07
Osiedle (średnia)	59,4	2,06	2,09	2,44	1,83	8,41

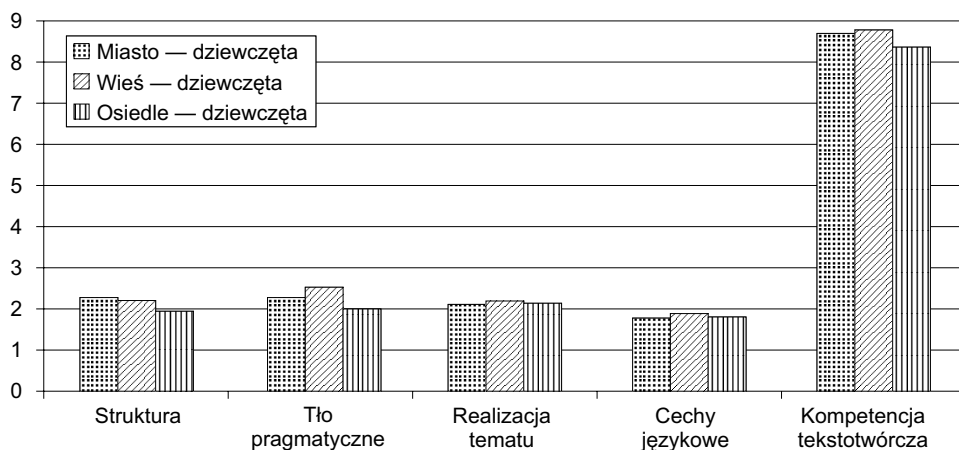
Źródło: Badania własne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań (tabela 1.) można stwierdzić, że:

- dziewczęta (niezależnie od środowiska) uzyskały wyższe wyniki w zakresie kompetencji tekstotwórczej aniżeli chłopcy,
- w środowisku wiejskim zaznaczały się największe różnice między poziomem kompetencji tekstotwórczej wśród chłopców i dziewcząt (dziewczęta miały wynik o 1,76 wyższy w porównaniu z chłopcami),

- uczniowie ze środowiska wiejskiego tworzyli prace o najmniejszej liczbie słów (średnio o 20 słów mniej w porównaniu z uczniami z pozostałych środowisk).

Wykres 1. przedstawia kompetencję tekstotwórczą dziewcząt w klasie III.

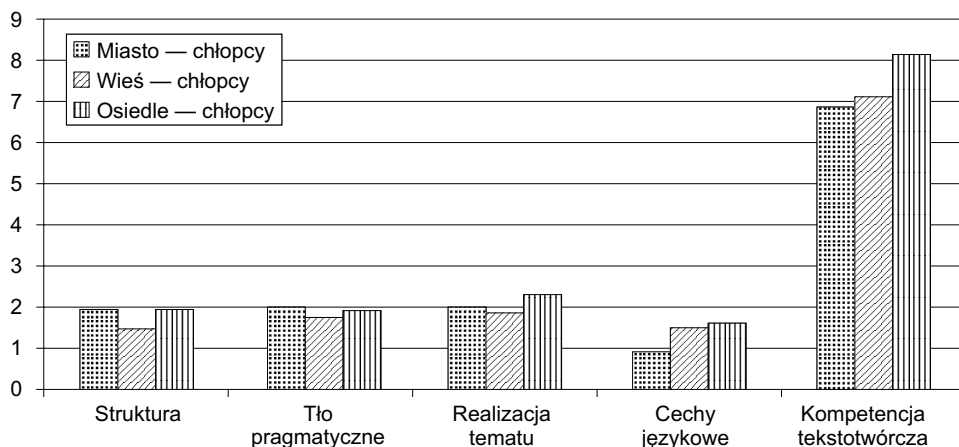


Wykres 1. Kompetencja tekstotwórcza dziewcząt z klas III

Źródło: Badania własne.

W przypadku badanych dziewcząt widoczne są istotne różnice w zakresie poziomu cech językowych. Dziewczęta ze szkół wiejskich popełniały mniej błędów językowych i ortograficznych. Odnotowałam najwyższy wynik kompetencji tekstotwórczej wśród dziewcząt ze środowiska wiejskiego, natomiast najniższy w przypadku szkół osiedlowych.

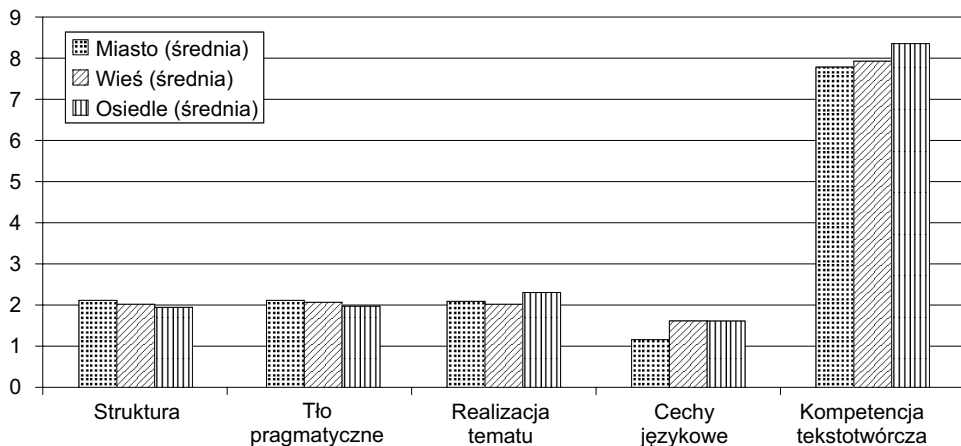
Wykres 2. przedstawia badane zależności wśród chłopców.



Wykres 2. Kompetencja tekstotwórcza chłopców z klas III

Źródło: Badania własne.

Najniższy poziom cech językowych odnotowałam wśród chłopców ze środowiska miejskiego, oni też legitymowali się najniższym poziomem kompetencji tekstotwórczej. Najwyższe wyniki uzyskali chłopcy ze środowiska osiedlowego. Wykres 3. przedstawia wyniki ogólne, uzyskane w każdym z badanych środowisk.



Wykres 3. Kompetencja tekstotwórcza i jej komponenty wśród dzieci z klas III

Źródło: Badania własne.

Widoczny jest wyższy poziom kompetencji tekstotwórczej wśród uczniów ze środowiska wiejskiego, jednak spowodowane jest to głównie ich wysokim wynikiem za cechy językowe. Pozostałe elementy kompetencji tekstotwórczej (oprócz już wcześniej analizowanych cech językowych) lokują się na zbliżonym poziomie niezależnie od środowiska.

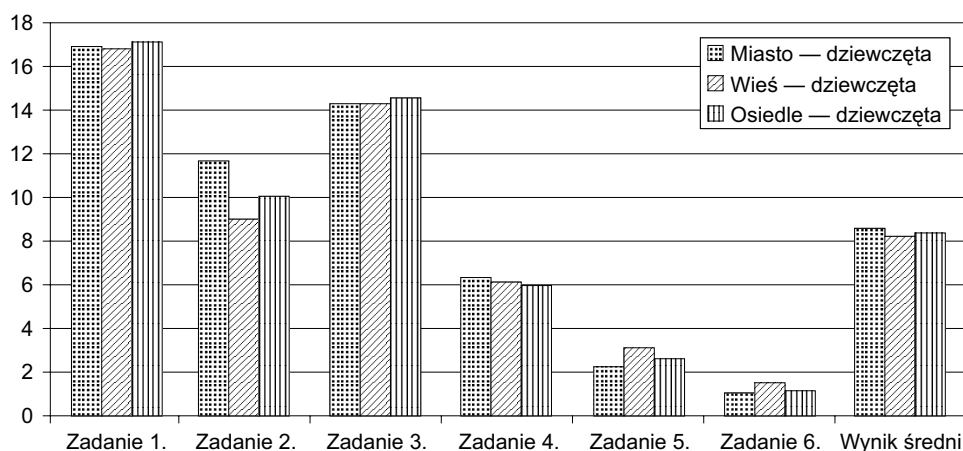
Tabela 2. oraz wykresy 4.–6. przedstawiają wyniki uzyskane przez uczniów w teście wyobraźni i orientacji przestrzennej.

Tabela 2

Wyniki uzyskane przez uczniów klas III w teście wyobraźni i orientacji przestrzennej

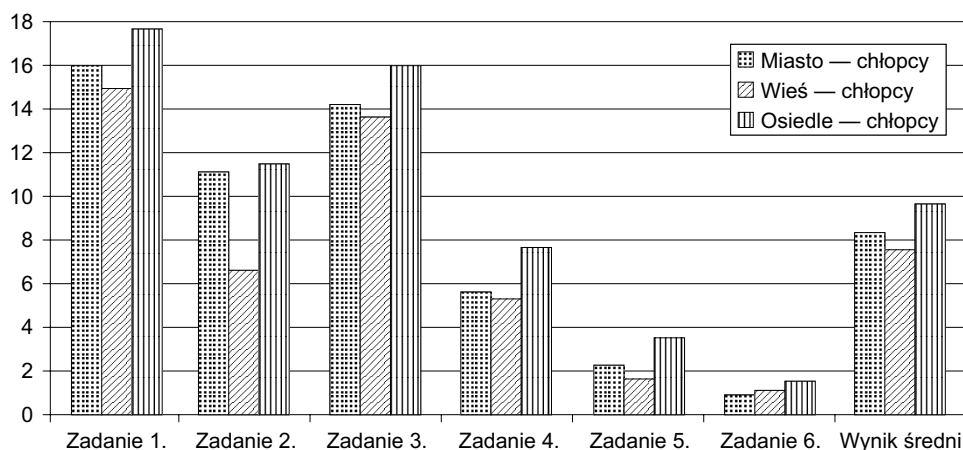
Środowisko/Płeć	Zadanie 1.	Zadanie 2.	Zadanie 3.	Zadanie 4.	Zadanie 5.	Zadanie 6.	RAZEM	Wynik średni
Miasto — dziewczęta	17,35	11,89	14,57	6,59	2,6	1,3	54,3	9,05
Wieś — dziewczęta	17,27	9,46	14,57	6,48	3,48	1,64	51,68	8,61
Osiedle — dziewczęta	17,42	10,18	14,89	6,21	2,84	1,41	52,95	8,82
Miasto — chłopcy	16,25	11,43	14,37	5,76	2,56	1,06	51,43	8,57
Wieś — chłopcy	15,19	7,13	13,75	5,55	1,72	1,38	47,01	7,84
Osiedle — chłopcy	17,95	11,69	16,17	7,74	3,49	1,61	58,64	9,77
Miasto (średnia)	16,66	11,52	14,36	6,12	2,56	1,15	52,37	8,73
Wieś (średnia)	16,46	8,32	14,4	6,05	2,57	1,55	49,35	8,22
Osiedle (średnia)	17,63	10,97	15,57	6,96	3,07	1,5	55,7	9,28

Źródło: Badania własne.



Wykres 4. Wyniki testu wyobraźni i orientacji przestrzennej wśród dziewcząt z klas III

Źródło: Badania własne.



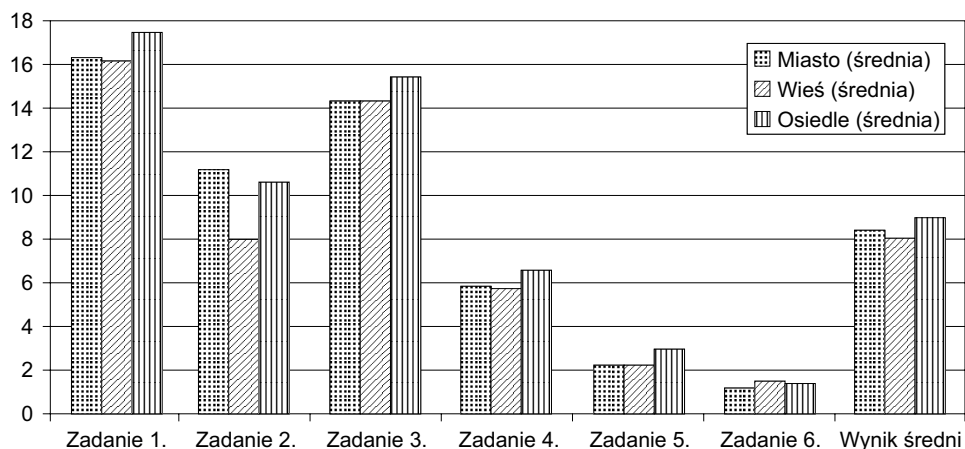
Wykres 5. Wyniki testu wyobraźni i orientacji przestrzennej wśród chłopców z klas III

Źródło: Badania własne.

Zadanie 1. (rysowanie bałwanka) okazało się łatwiejsze dla dziewcząt oraz chłopców ze środowiska osiedlowego, a rysowanie mapy — najtrudniejsze dla dzieci ze środowiska wiejskiego, niezależnie od poci. **Ogólny łączny wynik dziewcząt był niższy od wyniku chłopców.**

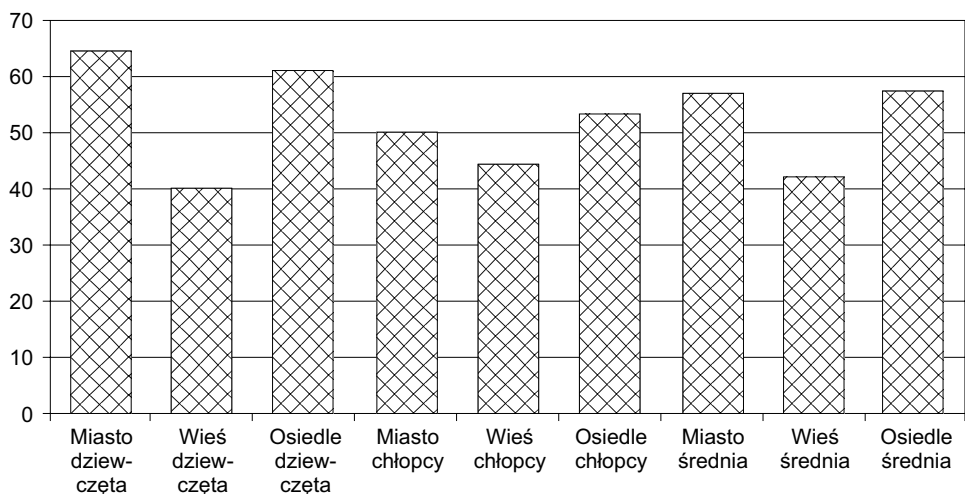
Wykres 7. przedstawia długość prac badanych uczniów (średnia liczba słów w pracach).

Prace dziewcząt w środowisku miejskim oraz osiedlowym były dłuższe od prac chłopców, które osiągały średnią długość.



Wykres 6. Wyniki testu wyobraźni i orientacji przestrzennej wśród dzieci z klas III z uwzględnieniem środowiska

Źródło: Badania własne.



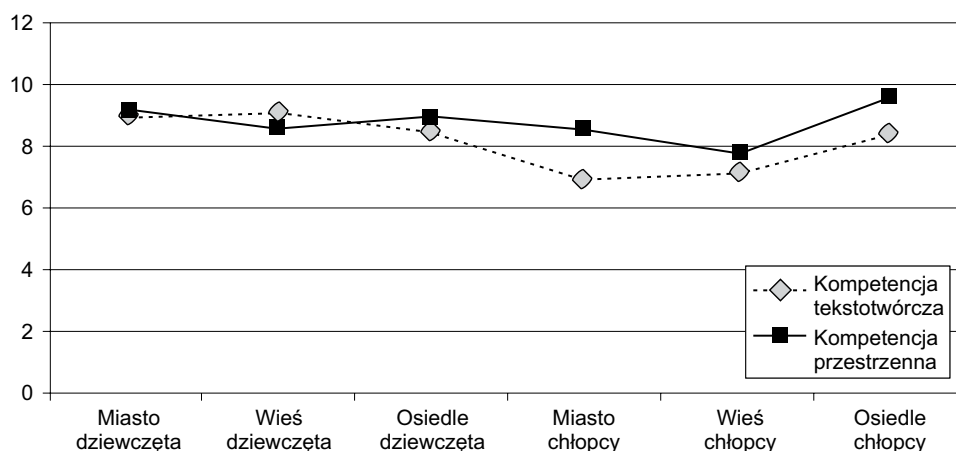
Wykres 7. Długość prac badanych uczniów (średnia liczba słów)

Źródło: Badania własne.

Kompetencja tekstotwórcza a kompetencja przestrzenna

Wykres 8. przedstawia zależności pomiędzy kompetencją tekstotwórczą i kompetencją przestrzenną wśród badanych.

Zależności pomiędzy kompetencją tekstotwórczą i kompetencją przestrzenną widoczne są w przypadku badanych chłopców niezależnie od



Wykres 8. Kompetencja przestrzenna a kompetencja tekstotwórcza uczniów klas III

Źródło: Badania własne.

środowiska. Wśród badanych dziewcząt, niezależnie od środowiska, nie występują istotne zależności tego typu. Tabele 3.—6. przedstawiają zależności pomiędzy komponentami kompetencji tekstotwórczej i kompetencją przestrzenną wśród badanych.

Tabela 3
Struktura a kompetencja przestrzenna

Środowisko/Płeć	Struktura	Kompetencja przestrzenna
Miasto — dziewczęta	2,53	9,05
Wieś — dziewczęta	2,46	8,61
Osiedle — dziewczęta	2,07	8,82
Miasto — chłopcy	2,08	8,57
Wieś — chłopcy	1,66	7,84
Osiedle — chłopcy	2,06	9,77

Źródło: Badania własne.

Widoczne są nieznaczne zależności między wynikami testu wyobraźni i orientacji a **strukturą**. Co prawda, w przypadku uczniów z wynikami najwyższymi w teście obserwujemy również dość wysokie wyniki za strukturę, jednak trudno dopatrzeć się tu wprost proporcjonalnych zależności. Tylko w przypadku najniższych średnich wyników w teście przestrzennym (chłopcy ze środowiska wiejskiego) obserwujemy również najniższą liczbę punktów za strukturę.

Analiza zależności **tła pragmatycznego** od kompetencji przestrzennej pokazuje, że uczniowie z wysokimi wynikami w teście przestrzennym

Tabela 4

Tło pragmatyczne a kompetencja przestrzenna

Środowisko/Płeć	Tło pragmatyczne	Kompetencja przestrzenna
Miasto — dziewczęta	2,4	9,05
Wieś — dziewczęta	2,59	8,61
Osiedle — dziewczęta	2,1	8,82
Miasto — chłopcy	2,15	8,57
Wieś — chłopcy	1,88	7,84
Osiedle — chłopcy	2,08	9,77

Źródło: Badania własne.

osiągnęli również wysokie wyniki za ocenę tła pragmatycznego, ale i tutaj (podobnie jak w przypadku analizy struktury) trudno o jednoznaczne wnioski.

Zależności widać w przypadku chłopców ze środowiska wiejskiego, u których niski wynik w teście kompetencji przestrzennych przekłada się na najniższy wynik komponentu kompetencji tekstotwórczej.

Tabela 5

Realizacja tematu a kompetencja przestrzenna

Środowisko/Płeć	Realizacja tematu	Kompetencja przestrzenna
Miasto — dziewczęta	2,44	9,05
Wieś — dziewczęta	2,51	8,61
Osiedle — dziewczęta	2,44	8,82
Miasto — chłopcy	2,09	8,57
Wieś — chłopcy	1,98	7,84
Osiedle — chłopcy	2,43	9,77

Źródło: Badania własne.

Jak widać w tabeli 5., niski wynik w teście kompetencji przestrzennej warunkuje najniższy wynik za realizację tematu. Tabela 6. przedstawia zależności pomiędzy cechami językowymi i kompetencją przestrzenną.

Badane dziewczęta niezależnie od środowiska uzyskały wyniki zdecydowanie wyższe za **cechy językowe**. Ich prace były nie tylko dłuższe, ale również zawierały zdecydowanie mniej usterek językowych i ortograficznych. Dziewczęta z wysokimi wynikami za cechy językowe osiągnęły również wysoki wynik w teście kompetencji przestrzennej. W przypadku badanych chłopców ze środowiska wiejskiego niższy wynik w teście warunkował niski wynik za cechy językowe, a wysoki wynik w teście

T a b e l a 6

Cechy językowe a kompetencja przestrzenna

Środowisko/Płeć	Cechy językowe	Kompetencja przestrzenna
Miasto — dziewczęta	1,89	9,05
Wieś — dziewczęta	1,72	8,61
Osiedle — dziewczęta	1,93	8,82
Miasto — chłopcy	1,03	8,57
Wieś — chłopcy	1,66	7,84
Osiedle — chłopcy	1,72	9,77

Źródło: Badania własne.

(chłopcy ze środowiska osiedlowego) wiązał się z wysokim wynikiem (najwyższym wśród chłopców oraz równym wynikowi dziewcząt ze środowiska wiejskiego) za cechy językowe.

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału badawczego można stwierdzić, że:

1. Zachodzi związek między kompetencją przestrzenną i kompetencją tekstotwórczą na poziomie cech językowych.
2. Widoczne są zależności pomiędzy kompetencją przestrzenną i kompetencją tekstotwórczą w przypadku badanych chłopców, w tym — największe w środowisku wiejskim.
3. Dalsze badania powinny pójść w kierunku rozstrzygnięcia, który z badanych komponentów kompetencji tekstotwórczej zależy w przeważającej mierze od wyobraźni, a który od orientacji przestrzennej.

Anna Guzy

Competence in text production and imagination
and spatial imagination of III grade class pupils

S u m m a r y

The article concerns on the influence of spatial competence (imagination and spatial imagination) on the development of linguistic competence of the pupil, in particular on

the development of competence in text production. The author introduces an analysis which tries to answer the issue: are there any correlations between imagination and spatial imagination and linguistic competence, in particular — the competence in text production?

The study consists of two components. First, theoretical, in which definitions are described. The results of analysis concerning the influence of imagination and spatial competence on linguistic competence are presented in second part of article.

Анна Гузы

Текстообразующая компетенция в аспекте воображения и пространственной ориентации учеников III классов

Р е з ю м е

Работа касается влияния пространственной компетенции (воображение и пространственная ориентация) на развитие языковой компетенции ученика, в том числе особенно на развитие текстообразующей компетенции.

Представляются собственные исследования, для которых введением является постановка ключевого для изучаемой проблемы вопроса: можно ли говорить о корреляции между воображением и пространственной ориентацией, а также языковой компетенцией, в том числе текстообразующей компетенцией?

Текст состоит из двух основных частей. Первой — теоретической, в которой находятся размышления, связанные с дефиницией терминов «компетенция», «воображение», и «пространственная ориентация». Во второй части статьи находятся результаты исследований, проведенных на около 300 учениках — по 100 учеников из городской, микрорайонной и сельской среды.